

¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela?

La evidencia de un programa pedagógico¹

Can Parental Involvement Improve their Children's School Performance? Study Results of an Educational Program

MIGUEL A. SANTOS
REGO

Universidad de Santiago
de Compostela
miguelangel.santos@usc.es

AGUSTÍN GODÁS OTERO

Universidad de Santiago
de Compostela
agustin.godas@usc.es

MAR LORENZO MOLEDO

Universidad de Santiago
de Compostela
mdelmar.lorenzo@usc.es

Resumen: En este trabajo pretendemos analizar la actuación de las familias a la hora de implicarse en los estudios de sus hijos/as adolescentes antes y después de participar en un programa de educación familiar. Participaron 79 familias de 7 centros con Educación Secundaria Obligatoria. Los análisis nos permiten afirmar que hay diferencias significativas en la actuación de las familias a la hora de implicarse en los estudios de sus hijos antes y después de participar en el programa. Además, la implicación más efectiva en esta etapa vital es la socialización académica frente a la basada en la escuela y/o el hogar.

Palabras clave: implicación familiar; rendimiento educativo; programa; adolescencia.

Abstract: This work is aimed at analyzing the way families act when it comes to get involved in their adolescent children's studies before and after participating in a family education program, which involved 79 families and 7 Compulsory Secondary Education schools. The analyzes support the conclusion that there are significant differences in families' behavior when they get involved in their children's education, before and after participating in the program. In addition, the most effective involvement at this vital stage is the academic socialization, versus the school - and/or home-based socialization.

Keywords: family involvement; educational performance; program; adolescence.

¹ Este trabajo tiene como soporte el proyecto de investigación subvencionado en convocatoria competitiva por la Xunta de Galicia, *Deseño e avaliación dun programa para a mellora do rendemento educativo do alumnado inmigrante* (10SEC214042PR).

INTRODUCCIÓN

Referir la implicación de los padres en los procesos y en los resultados académicos de sus hijos, supone la incursión analítica en un tema con apreciable recorrido en la literatura educativa, particularmente en las sociedades de nuestra órbita occidental y su cívica proclama de que la calidad de la democracia y la calidad de las escuelas recomiendan políticas públicas que animen la participación efectiva de las familias en las dinámicas que afectan al desarrollo y, por supuesto, a la promoción de sus vástagos a través de niveles y ciclos de enseñanza establecidos en el sistema educativo.

Creemos oportuno asumir tal consideración de conjunto –avalada por buena parte de la investigación social y por importantes organismos que, como en el caso de la OCDE, patrocinan informes del calado de PISA– en un marco propicio al reconocimiento de ambas instancias de la sociedad civil (familia y escuela) como ejes de un vínculo estratégico para el crecimiento individual y colectivo, con la infancia formalmente situada en primera línea de atención y cuidado (López, 2009; Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2012).

Al menos en lo que respecta al papel de los padres y su implicación en la actividad escolar, conviene tener en cuenta el mensaje de Doucet (2011), en el sentido de que buena parte de esas actividades paternas es menester entenderlas dentro de un sistema ritualizado, simbolizando modos de construir la implicación de forma acorde con modelos educativos que no brillan precisamente por su equidad. Un sistema ritual comprende múltiples dimensiones, entre ellas símbolos, metáforas y ‘paradigmas fundamentales’, que no son otra cosa que estándares elementales reconocibles que operan en una cultura dada (o, si se prefiere, códigos culturales que, sin ser explícitos, sirven como guías internas del comportamiento).

Ahora bien, junto al influjo de las mencionadas perspectivas, sería temerario dejar de lado un punto de vista ligado al desarrollo del niño y los muchos modelos nucleados en torno a la decisiva implicación de los padres en su educación y aprendizaje (Comer y Haynes, 1991). Tampoco sería razonable pasar por alto la potencial utilidad de un enfoque ecológico acerca de la implicación y el compromiso de los padres, a poco que pensemos en el complejo de variables en la vida familiar, social y cultural que inciden en esas dinámicas (Barton, Drake, Pérez, St.Louis y George, 2004).

Naturalmente, esas dinámicas operan a menudo sobre bases sociales, económicas y culturales antes que bajo premisas estrictamente escolares, si bien es mucho lo que se puede aportar desde la política educativa si lo que se pretende es procurar que los padres se comprometan más en la vida académica de sus hijos, a fin de

maximizar los posibles beneficios de ese proceder (Garreta, 2008). El problema que planteaban Vandegrift y Greene (1992) no era baladí ya que, en efecto, las escuelas no siempre saben lo que significa, en realidad, ‘implicar a los padres’. La idea más común es que los padres están implicados cuando participan activamente en las actividades de la escuela, o ayudan de modo visible a los niños en las tareas que les han encargado para hacer en casa, o sea, los deberes.

Así, la combinación de los dos elementos clave de la idea (nivel de compromiso y participación activa) otorgarían pleno sentido a la noción de “*involved parent*”. Aunque sea a costa de enfatizar una perspectiva más bien instrumental de esa participación, bastante a tono, por cierto, con la que predomina en la mayoría de los ambientes socio-educativos (Thomas, Whybrow y Scharber, 2012).

Una distinción sugerente es la efectuada por Pomerantz, Moorman y Litwack (2007) al identificar una implicación basada en la escuela y otra basada en la familia. Por la primera, aluden a las prácticas paternas que requieren de su contacto directo con las escuelas (tomar parte en actividades escolares). Y por la segunda, a las prácticas relacionadas con la escuela pero que tienen lugar fuera de la misma, normalmente en su casa (ejemplo: ayudar a los niños con los deberes).

Mucho se ha dicho que ambos tipos de implicación no persiguen otra cosa que elevar el rendimiento escolar de sus hijos. Añadiendo dos modelos sustantivos de explicación, a saber, uno centrado en el desarrollo de destrezas (cognitivas y meta-cognitivas) y otro basado en el desarrollo motivacional.

Existe un fuerte consenso acerca del impacto que tiene la familia (padres y madres) en los logros académicos de sus hijos adolescentes (Jeynes, 2005; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Las investigaciones que utilizan la técnica del meta-análisis nos informan de las tres estrategias más empleadas: la socialización académica, que es la que más se asocia con el rendimiento académico, la implicación basada en la escuela, un poco menos asociada al rendimiento académico y que suele denominarse “participación familiar”, y la implicación basada en el hogar, la cual presenta resultados mixtos, es decir, en algunos casos aparece consistentemente asociada al rendimiento académico y en otros la relación es menos consistente (Hill y Tyson, 2009; Jeynes, 2005).

El modo en que los padres se impliquen puede ser tanto o más importante que el tiempo dedicado a proporcionar apoyo académico a sus hijos. La investigación ha permitido identificar cuatro estilos de implicación paterna: apoyo de la autonomía vs. control, focalización en el proceso vs. focalización en la persona, afecto positivo vs. afecto negativo, y creencias positivas vs. negativas acerca del potencial del niño. Lógicamente, la implicación será beneficiosa para el niño cuando respalde el desarrollo de la autonomía, se centre en el proceso, conlleve afecto positivo, y

esté acompañada por creencias en la misma dirección. Y puede tener sus costes si es controladora, centrada en la persona (enfaticando ‘atributos estables’), caracterizada por un tipo de afecto negativo, o estar acompañada de creencias también negativas.

Por descontado que sería ingenuo predicar la total consistencia de los resultados de la investigación, dada la diversidad socio-cultural y étnica de las poblaciones, la variedad de diseños metodológicos utilizados, o la misma forma en que se haya inducido a los padres a formar parte de programas de intervención. Parece claro, sin ir más lejos, que si los padres son presionados para que sus hijos alcancen unos determinados estándares, ellos mismos aumentarán los mecanismos de control hacia ellos. Y, por supuesto, formas de implicación negativas pueden derivarse de su experiencia de no poder ayudar a sus hijos por carecer del nivel educativo apropiado.

Con todo, contemplar la implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos como algo estrictamente asociado al rendimiento académico, puede provocar interpretaciones reduccionistas, ya que dejaría fuera de nuestra visión las edificantes consecuencias que tal dinámica puede tener sobre la salud mental de niños y adolescentes (Pomerantz et al., 2007; Pomerantz, Ng y Wang, 2006; Rudolph, 2005).

En cualquier caso, como decíamos, un pilar de la tradición investigadora en este asunto es la creencia de que la implicación de los padres en la escolaridad de sus hijos se refleja en la optimización de su aprendizaje y/o rendimiento académico. Y aunque haya bastantes estudios que así lo atestiguan, también los hay que no corroboran las altas expectativas acerca de su efectividad. Esa es la conclusión de Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodríguez y Kayzar (2002). Sin afirmar la total ausencia de efectividad en los programas sometidos a escrutinio, lo que hicieron fue apoyar las conclusiones de una revisión realizada una década antes con padres de niños en la etapa preescolar (White, Taylor y Moss, 1992) sancionando la falta de evidencia clara en la eficacia de los programas. Los defectos más preocupantes de los estudios evaluados tenían que ver con los diseños utilizados y las técnicas de recogida de datos empleadas, ya que, con frecuencia, no reúnen las condiciones de rigor suficientes (Mattingly et al., 2002, p. 571). Entre las muchas amenazas a la validez de esos estudios, se encuentra la ausencia de información crucial, la falta de grupos de control, o la confianza en indicadores de efectividad altamente subjetivos. Lo que se deduce es la necesidad de ser prudentes a la hora de afirmar covariaciones sistemáticas entre la implicación de los padres y el éxito discente.

Teniendo en cuenta, precisamente, las limitaciones, y ciertas inconsistencias, de lo que sabemos sobre la efectividad de la implicación de los padres en los resultados relacionados con el rendimiento académico de los hijos, Patall, Cooper y Robinson (2008) apelan a razones para una nueva síntesis de la investigación en esa

línea: a) aplicar técnicas cuantitativas a toda la evidencia acumulada desde 1987 y determinar si han de modificarse las conclusiones de las síntesis anteriores; b) examinar la literatura con el propósito explícito de buscar evidencia de una relación causal y no simples asociaciones; c) buscar variables que podrían moderar el efecto de esa implicación y explicar los hallazgos potencialmente contradictorios; y d) aplicar nuevas técnicas de síntesis investigadora.

Hay varias cosas que destacan claramente estos autores. En primer lugar, los estudios que asignan aleatoriamente a los padres a condiciones de formación, o no formación, reflejaban la evidencia más firme desde la que inferir los efectos causales de la implicación. Así, la formación de los padres tiene un impacto significativamente positivo sobre los niveles de terminación de las tareas puestas a los niños y sobre la frecuencia de los problemas que ocasiona la asignación de deberes para casa. Y son los estudios cuasi-experimentales los que muestran un mayor efecto positivo de la formación de los padres en el éxito de los hijos.

En segundo lugar, la fortaleza de la correlación global entre implicación paterna en tareas para casa y rendimiento fue pequeña y únicamente significativa bajo efectos precisados o determinados. Tercero, la implicación de los padres en los deberes de los hijos tiene efectos deseables en los alumnos de enseñanza primaria, lo cual se puede deber, en parte, al hecho de que los progenitores dominen más y mejor los contenidos que hay que aprender en el referido nivel académico. Y en cuarto lugar, parece importar también el tipo de implicación de los padres.

Así, las normas sobre cuando y donde hacer los deberes muestran altas relaciones positivas con el rendimiento. El hecho de marcar reglas o normas se vincula claramente a la comunicación de expectativas, a la orientación proporcionada y al refuerzo conductual cuando se siguen las reglas. Tal estrategia puede ser útil para aumentar el tiempo que dedican los alumnos a realizar esas tareas, la efectividad con la que se manejan durante ese tiempo, o ambas cosas a la vez.

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

El Programa de Educación Familiar

Se diseñó un programa socioeducativo, el Programa *ECO-FA-SE*, para la mejora del rendimiento educativo de los alumnos de ESO, que abarca tres elementos clave de la intervención: Centro-aula, Centro-familia y Centro-alumno.

El Programa se compone, a su vez, de tres programas: Programa de Aprendizaje Cooperativo, Programa de Educación Familiar y Programa de Aprendizaje-Servicio.

Concretamente, este estudio se centra en el Programa de Educación Familiar (EF), que incluye dos subprogramas. Uno para trabajar con las familias de los adolescentes (Parte I); y otro, centrado en los hábitos y técnicas de estudio dirigido al alumnado (Parte II). En el diseño de la parte I nos basamos en una investigación anterior (Lorenzo, Godás, Priegue y Santos Rego, 2009), así como en Musitu y Cava (2001).

Ambos subprogramas constan de cinco sesiones de dos horas cada una (10h en total), la última de las cuales tiene como objetivo principal la valoración del programa por parte de los participantes.

En el programa con las familias se abordaron los siguientes contenidos: ¿En qué podemos ayudar para que nuestro hijo estudie mejor? Hábitos y Técnicas de estudio; el Sistema Educativo Español: los padres y madres informados; la participación de padres y madres en el centro educativo; y las relaciones con hijos adolescentes.

Lo que pretendíamos era informar a los padres acerca de cómo prestar ayuda y apoyo a sus hijos en su trayectoria escolar, transmitiéndoles la importancia de que les comuniquen sus expectativas y los planes de futuro. Pero también buscábamos que los progenitores entendieran las claves de la etapa evolutiva en la que están sus hijos, en la que se demanda más autonomía, con el consiguiente aumento de la conflictividad en el ámbito familiar.

Objetivos

Nuestro primer objetivo es analizar la actuación de las familias a la hora de implicarse en los estudios de sus hijos antes y después de participar en la implementación del programa. Para ello, analizaremos las diferencias dentro de cada grupo de familias (las que asistieron a todas las reuniones y las que solo lo hicieron a algunas) para averiguar qué aspectos de la implicación familiar han sido modificados por la implementación.

En segundo lugar, una vez registrados aquellos aspectos sobre los que ha incidido el programa, pretendemos averiguar qué tipo de relación mantienen con el resto de los componentes de la implicación familiar en cada uno de los grupos. Esto se hará tanto en la condición de “antes” como en la de “después” de la implementación.

Finalmente, y dado que las familias fueron seleccionadas en siete centros de enseñanza distintos, consideramos que es necesario saber si las variables y situaciones en las que el programa se muestra efectivo, siguen la misma pauta en cada uno de los centros y, de no ser así, aclarar su casuística particular en el desarrollo de la implementación.

MÉTODO

Participantes y procedimiento

En el estudio participaron, en un primer momento y antes de la implementación del programa, un total de 85 familias de 7 centros. El 16,7% eran padres, el 81% madres y un 2,3% abuelas. El 11,6% son extranjeros, fundamentalmente latinoamericanos.

Las familias fueron seleccionadas a partir del contacto con los centros educativos de sus hijos (1º y 2º de ESO) que, simultáneamente, participaban en otros módulos del programa. La distribución, según este registro, aparece recogida en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de las familias por centro

CENTRO	% PADRES	% MADRES	% ABUELAS
1	11,1	88,9	
2	9,1	90,9	
3	21,1	68,4	10,5
4	20	80	
5	37,5	62,5	
6	10	90	
7	19	81	

Seis de los centros son públicos (Institutos de Educación Secundaria) y uno es privado concertado con enseñanza secundaria. Solo dos de los centros están ubicados en ciudades. Todos decidieron participar en el estudio de forma voluntaria una vez presentado el Programa tanto al equipo directivo, como a los orientadores y tutores de los distintos cursos. A estas 85 familias se les explicaron los objetivos y las directrices del Programa y se les administró un primer cuestionario sobre sus prácticas habituales a la hora de participar o implicarse en los estudios de sus hijos.

En un segundo momento, cuando se implementó el programa, el número de familias participantes se redujo a 79, de las cuales el 65,8% participaron en todas las sesiones programadas y el 34,2% faltó a alguna. De las familias que asistieron a la totalidad, el 7,7% fueron padres, el 80,8% madres y el 11,5% padres y madres conjuntamente. De las que faltaron a alguna de las sesiones, el 7,4% eran padres, el 55,6% madres, el 3,7% padre y abuela, el 25,9% padres y madres, y el 7,4% abuelas.

Si consideramos los centros educativos seleccionados la participación es muy variada, tal y como puede comprobarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Asistencia de las familias a las sesiones por centro

CENTRO	% TODAS	% ALGUNAS
1	86,7	13,3
2	50	50
3	58,8	41,2
4	20	80
5	85,7	14,3
6	50	50
7	66,7	33,3

Tres meses después del desarrollo del programa, se volvieron a administrar los cuestionarios sobre participación y prácticas de implicación y se realizó una sesión (entrevista grupal) con las familias de cada centro para evaluar, de forma abierta, su experiencia con el programa.

Instrumento de medida

Para facilitar la respuesta a las distintas familias elaboramos una escala de implicación familiar en la escuela a partir del estudio meta-analítico de Hill y Tyson (2009). Los ítems eran 18 y tenían un formato de respuesta con las siguientes alternativas: *nada* (1), *poco* (2), *bastante* (3) y *mucho* (4). En todos ellos lo que se pretende es recoger el nivel de actuación y las prácticas más habituales en las familias al implicarse en los estudios de sus hijos.

Los ítems que hemos elaborado responden al siguiente formato:

(2): Cuando mi hijo me pregunta o me pide ayuda en casa para resolver sus tareas escolares y puedo ayudarle, le ayudo. (3): Acostumbro a asistir a programas y charlas que oferta la escuela a la que asisten mis hijos. (4): Cuando mi hijo practica algún deporte o actividad extraescolar lo acompaño. (5): Ayudo a mi hijo a seleccionar materias o cursos que va a realizar cuando me lo pide. (6): Sé lo que hace mi hijo en la escuela. (7): Sé cómo manejarme en la escuela de mi hijo cuando quiero informarme para ayudarle. (8): Mi hijo sabe lo que espero de el/ella como estudiante. (9): Acostumbro a animar a mi hijo para que consiga lo que quiere.

(10): Acostumbro a hacer planes de futuro con mi hijo. (21): Le ayudo en el trabajo escolar si hay algo que no entiende. (22): Cuando le mando hacer algo, le explico por qué debe hacerlo. (23): Confía en mí para contarme lo que le pasa y lo que le preocupa. (24): Le respeto y le considero importante. (25): Me preocupo de que tenga éxito en los estudios. (26): Le digo claramente lo que espero de el/ella y como quiero que actúe. (27): Le prohíbo salir con sus amigos cuando hace algo que no me gusta. (28): Controlo su asistencia a clase. (29): Controlo el tiempo que dedica en casa al estudio.

Los índices de fiabilidad (ver Tabla 3) podemos considerarlos satisfactorios en general. Únicamente debemos resaltar que el ítem “Le prohíbo salir con sus amigos cuando hace algo que no me gusta” hemos tenido que descartarlo del análisis dada su total independencia respecto de la totalidad de la escala y de su asociación con cada uno de los ítems, ya que este dato contaminaba el índice de fiabilidad resultante.

Tabla 3. Índices de fiabilidad registrados en los dos momentos del estudio

	CONDICIÓN DE “ANTES”	CONDICIÓN DE “DESPUÉS”	
		ASISTEN A TODAS	ASISTEN A ALGUNA SESIÓN
Alpha de Cronbach	.822	.806	.865
Número de ítems	18	18	18
Correlación media entre ítems	.227	.227	.269

La escala se dimensiona en cuatro factores que hemos registrado una vez aplicado el análisis factorial de componentes principales con rotación *Varimax* (ver Tabla 4). Todos ellos explican una varianza del 57,13%. El primero, al que denominamos “Comunicación de expectativas sobre los estudios”, está compuesto por los siguientes ítems: Le digo claramente lo que espero de el/ella y como quiero que actúe; Me preocupo de que tenga éxito en los estudios; Acostumbro a animar a mi hijo/a para que consiga lo que quiere; Mi hijo/a sabe lo que espero de el/ella como estudiante; Le respeto y le considero importante; Cuando le mando hacer algo, le explico por qué debe hacerlo.

El segundo, al que llamamos “Ayuda en el trabajo escolar”, se forma con los ítems: Acostumbro a asistir a programas y charlas que oferta la escuela a la que asisten mis hijos; Sé como manejarle en la escuela de mi hijo/a cuando quiero informarme para ayudarle; Cuando mi hijo/a me pregunta o me pide ayuda en casa

para resolver sus tareas escolares y puedo ayudarle, le ayudo; Le ayudo en el trabajo escolar si hay algo que no entiende; Ayudo a mi hijo/a a seleccionar materias o cursos que va a realizar cuando me lo pide.

El tercer factor denominado “Control del comportamiento en la escuela” está formado por los siguientes ítems: Confía en mí para contarme lo que le pasa y lo que le preocupa; Sé lo que hace mi hijo/a en la escuela; Acostumbro a hacer planes de futuro con mi hijo/a.

Por último, tenemos un cuarto factor denominado “Control sobre las tareas escolares” compuesto por los ítems: Controlo su asistencia a clase; Controlo el tiempo que dedica en casa al estudio; Cuando mi hijo/a practica algún deporte o actividad extraescolar lo acompaño.

Tabla 4. Resultados del análisis factorial de componentes principales con rotación VARIMAX

FACTOR	AUTOVALOR	%VARIANZA	CARGA	CONTENIDO
I	5,304	29,47	.801	Le digo lo que espero de el/ella y como quiero que actúe.
			.767	Me preocupo de que tenga éxito en los estudios.
			.762	Acostumbro a animar a mi hijo/a para que consiga lo que quiere.
			.634	Mi hijo/a sabe lo que espero de el/ella como estudiante.
			.580	Lo/a respeto y lo/a considero importante.
			.464	Cuando le mando hacer algo, le explico por qué debe hacerlo.
II	2,036	11,31	.738	Acostumbro a asistir a programas y charlas que oferta la escuela a la que asisten mis hijos/as.
			.690	Sé cómo manejarme en la escuela de mi hijo/a.
			.655	Cuando mi hijo/a me pregunta o me pide ayuda en casa para resolver sus tareas escolares y puedo ayudarle, le ayudo.
			.642	Le ayudo en el trabajo escolar si hay algo que no entiende.
			.503	Ayudo a mi hijo/a a seleccionar materias o cursos que va a realizar cuando me lo pide.
III	1,547	8,60	.843	Confía en mí para contarme lo que le pasa y lo que le preocupa.
			.723	Sé lo que hace mi hijo/a en la escuela.
			.462	Acostumbro a hacer planes de futuro con mi hijo/a.
IV	1,394	7,75	.860	Controlo su asistencia a clase.

FACTOR	AUTOVALOR	%VARIANZA CARGA	CONTENIDO
		.569	Controlo el tiempo que dedica en casa al estudio.
		.427	Cuando mi hijo/a practica algún deporte o actividad extraescolar lo acompaño.
		57,13	

RESULTADOS

Primer objetivo

En la Tabla 5 exponemos los resultados obtenidos para las familias que asistieron a todas las sesiones del programa. En las que no lo hicieron, no encontramos diferencias en los registros de antes y después de aplicar el programa en ninguna de las variables que configuran la implicación familiar en los estudios de sus hijos.

Tabla 5. Prueba “t” en las familias que asistieron a todas las sesiones, considerando las variables de implicación antes y después de la implementación

	t	n	G.L.	MEDIA ^{1*}	MEDIA ^{2*}	D.T. ¹	D.T. ²	SIG.
Ayuda, solicitada, en las tareas escolares	-2,535	52	51	3,02	3,26	.675	.706	.015
Control del tiempo de estudio en casa	-3,270	52	51	4,23	4,77	1.115	.722	.002

En ambas variables, la actuación es significativamente más frecuente después de participar en el programa y la dispersión de las respuestas, o bien es moderada como en el caso de la ayuda escolar, o bien es menor como en el caso del control del tiempo de estudio en casa. La independencia entre ambas variables es clara tanto antes (Ji-Cuadrado= 10.810; $p \leq .213$. Coeficiente de Contingencia= .418) como después de la intervención (Ji-Cuadrado= 4.458; $p \leq .615$. Coeficiente de Contingencia= .292). Estos registros corroboran el distinto tratamiento que estas variables han recibido en las sesiones del programa implementado.

Segundo Objetivo

Dado que las variables que han resultado significativas se corresponden con dos de los tres hitos de la implicación familiar en la escuela (el tercero, al que aquí no

* El subíndice (1) hace referencia a los registros en la condición de “antes”, y el (2), en la condición de “después”.

hacemos referencia, señala la actuación familiar a la hora de facilitar a sus hijos una infraestructura material adecuada para el estudio), nos interesa averiguar, diferencialmente, el peso que tienen en nuestra investigación y sus relaciones de dependencia con otras variables directamente relacionadas con la implicación familiar.

A tal efecto, hemos realizado tres análisis de regresión lineal múltiple por el método de “pasos sucesivos” para cada una de las tres situaciones: en la condición de antes de implementar el programa y en la condición de después para los dos grupos de familias (las que asistieron a todas las sesiones y las que solo lo hicieron a algunas). En la Tabla 6 exponemos la dirección y el contenido de las relaciones en la condición previa a la implementación del programa. La conducta de ayuda, cuando es solicitada por los hijos, depende directamente de la comunicación explícita de sus padres sobre las expectativas que tienen para su futuro como estudiantes. Esta asociación presenta una alta varianza explicada (41 %) a pesar de depender de una sola variable independiente, la cual está positivamente relacionada con la comunicación de expectativas con un peso considerable, tal y como se aprecia en el coeficiente determinación múltiple (.372).

Tabla 6. Resultados del análisis de regresión *por pasos sucesivos* en la condición de “Antes”, considerando como variable criterio la implicación familiar (*Ayuda, solicitada, en las tareas escolares*), y como variables predictoras, los ítems que componen las dimensiones resultantes del análisis factorial

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	COEFICIENTE BETA
Comunicación de expectativas	.643
R = .643; R ² = .414; R ² C = .372	

Para el segundo caso (ver Tabla 7), el control del tiempo de estudio en casa, las relaciones obtenidas se pueden considerar completas (con un 99,5% de varianza explicada y un coeficiente de determinación múltiple de .990). Las puntuaciones beta nos informan de dos variables negativamente asociadas al control del tiempo de estudio. Una es la explicación de las órdenes y/o normas explícitas (-.418), y la otra es la ayuda en la selección de materias y/o cursos (-.106). El resto de las variables que aparecen en la ecuación, correlacionan positivamente con el control del tiempo de estudio en casa y refuerzan su dependencia en esta situación.

Tabla 7. Resultados del análisis de regresión *por pasos sucesivos* en la condición de “Antes”, considerando como variable criterio la implicación familiar (*Control del tiempo de estudio en casa*), y como variables predictoras, los ítems que componen las dimensiones resultantes del análisis factorial

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	COEFICIENTE BETA
Hacer planes de futuro con los hijos	.643
Saber manejarse en la escuela	.418
Explicarles las órdenes	-.418
Percepción de confianza para comunicarse	.308
Comunicar expectativas sobre los estudios	.307
Asistir a charlas y/o programas en la escuela	.239
Ayudarles a seleccionar cursos y/o materias	-.106
R = .998; R ² = .995; R ² C = .990	

Una vez implementado el programa, observamos cambios en las familias que asistieron a todas las sesiones (ver Tablas 8 y 9) en cuanto al contenido de las asociaciones de las dos variables más afectadas por la intervención. La ayuda, cuando es solicitada, está determinada positivamente por la ayuda en situaciones en las que el alumno no sabe o no entiende el trabajo escolar y por la asistencia de sus padres a la escuela para buscar información. La varianza que explica ambas variables es importante (43%) y la fuerza de la dependencia puede considerarse aceptable (.402).

Tabla 8. Resultados del análisis de regresión *por pasos sucesivos* en la condición de “Después”, considerando como variable criterio la implicación familiar (*Ayuda, solicitada, en las tareas escolares*), y como variables predictoras, los ítems que componen las dimensiones resultantes del análisis factorial para las familias que asistieron a todas las sesiones

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	COEFICIENTE BETA
Ayudar a su hijo/a cuando no sabe o no entiende	.491
Saber manejarse en la escuela	.319
R = .656; R ² = .431; R ² C = .402	

Tabla 9. Resultados del análisis de regresión *por pasos sucesivos* en la condición de “Después”, considerando como variable criterio la implicación familiar (*Control del tiempo de estudio en casa*), y como variables predictoras, los ítems que componen las dimensiones resultantes del análisis factorial para las familias que asistieron a todas las sesiones

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	COEFICIENTE BETA
Control de su asistencia a clase	.672
Asistencia a charlas y/o programas en la escuela	.309
Conocimiento de lo que hace su hijo/a en la escuela	.246
R = .730; R ² = .533; R ² C = .497	

El control sobre el tiempo de estudio aparece mejor explicado en la ecuación con un 53% de varianza explicada. Hay dos variables directamente relacionadas con este control: la vigilancia de la asistencia de los hijos a clases y el conocimiento del comportamiento de su hijo en la escuela. La fuerza de la asociación es muy aceptable (.497) dado el escaso número de variables. En cambio, la asistencia de la familia al centro escolar tiene un peso negativo, lo cual nos indica que su ausencia se debería traducir en un control más efectivo.

Las familias que solo han asistido a alguna de las sesiones del programa presentan un cuadro de dependencias completamente distinto (ver Tablas 10 y 11). La ayuda solicitada presenta una clara dependencia positiva, con un 64% de varianza explicada, de la ayuda en la selección de cursos y materias y, en negativo, con el hecho de acompañar a sus hijos a las actividades extraescolares. Ambas variables aparecen fuertemente asociadas en la ecuación (.569), lo que nos indica que la explicación de esta dependencia puede considerarse adecuada. El control del tiempo de estudio, con un 32,5% de varianza explicada, aparece relacionado únicamente con el control de asistencia a las clases. La relación de dependencia es muy débil en la ecuación (.263), sugiriendo que hay otras variables, no consideradas en este estudio, que explicarían mejor sus niveles de asociación.

Tabla 10. Resultados del análisis de regresión *por pasos sucesivos* en la condición de “Después”, considerando como variable criterio la implicación familiar (*Ayuda, solicitada, en las tareas escolares*), y como variables predictoras, los ítems que componen las dimensiones resultantes del análisis factorial para las familias que asistieron a alguna de las sesiones

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	COEFICIENTE BETA
Ayudar a su hijo/a a seleccionar cursos y/o materias	.989
Acompañar a su hijo/a a actividades extraescolares	.561
R = .800; R ² = .641; R ² C = .569	

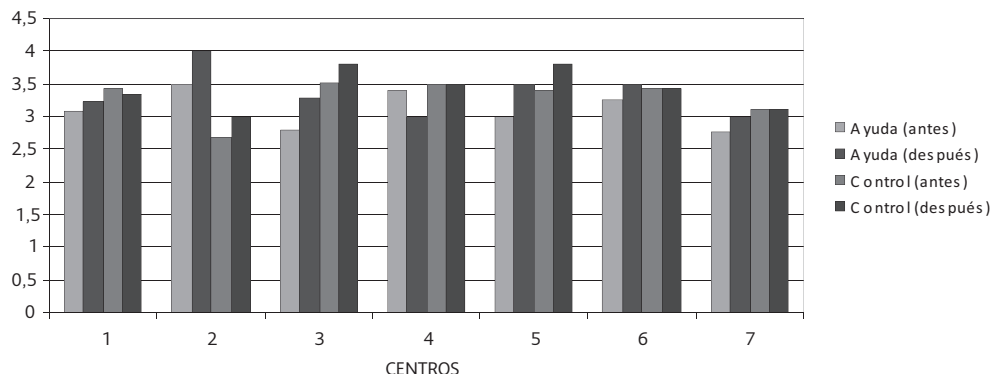
Tabla 11. Resultados del análisis de regresión *por pasos sucesivos* en la condición de “Después”, considerando como variable criterio la implicación familiar (*Control del tiempo de estudio en casa*), y como variables predictoras, los ítems que componen las dimensiones resultantes del análisis factorial, para las familias que asistieron a alguna de las sesiones

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	COEFICIENTE BETA
Control de su asistencia a clase	.672
R = .570; R ² = .325; R ² C = .263	

Tercer Objetivo

Una vez contrastada la mayor efectividad del programa en las familias que asistieron a todas las reuniones desarrolladas para ayudar a sus hijos cuando lo solicitan y a controlar, respetando su autonomía, el tiempo dedicado al estudio en casa, hemos comparado sus registros en estas variables antes y después de la implementación. A pesar de las diferencias reales registradas entre ambas condiciones, la sensibilidad de la prueba estadística empleada no detectó diferencias significativas en la práctica totalidad de los centros. Conviene resaltar el corto espacio de tiempo transcurrido (tres meses) entre ambas condiciones, lo que hace difícil profundizar en las diferencias que realmente han aparecido.

Figura 1. Representación de las variaciones registradas entre ambas condiciones para la ayuda solicitada en las tareas escolares y el control del tiempo de estudio en casa



Al analizar el “control del tiempo de estudio en casa” (antes y después) observamos varias situaciones: en el centro 1 apreciamos una ligera disminución del control en la condición de “después”, atribuible a las dificultades que tuvieron las familias para poner en práctica una actuación dirigida a controlar los tiempos de estudio de sus hijos sin interferir en su autonomía. En este centro las medidas “post” fueron realizadas en el mes de junio y la implementación, a diferencia de otros, comenzó en el mes de abril, un mes después que el resto. Como contraste, en los centros 4, 6 y 7 la actuación de las familias permanece invariable en ambas condiciones. Las familias, también con dificultades, optaron por no modificar sus pautas de comportamiento y establecieron como principal demanda un tratamiento más exhaustivo de esta variable en términos de líneas concretas de actuación. Únicamente en los centros 2, 3 y 5 se cumplieron las expectativas del programa y las familias ampliaron su nivel de control después de participar en las distintas sesiones de implementación. Las razones son, básicamente, dos: la elevada participación en los tres centros (100%, 60% y 86%, respectivamente) y la coincidencia de las personas que iniciaron su participación con las que asistieron a la implementación.

En la otra variable, la referida a la “ayuda, solicitada, en las tareas escolares” la situación es muy distinta. Únicamente en el centro nº 4 (ver Figura 1) la tendencia es totalmente distinta a los otros centros; es decir, las familias, después de asistir al programa, reducen su nivel de ayuda. En este centro, el 55,6% de las familias asistió a todas las reuniones pero, en la primera sesión, las personas que lo hicieron no fueron las mismas antes y después de la implementación (en la condición de

“antes” asistieron el total de padres y madres de la muestra y, en la de “después”, solo lo hicieron las madres). En el resto de los centros, la asistencia a esta sesión fue mucho más consistente (1= 50%; 2= 100%; 3= 71%; 5= 100%; 6= 100% y 7= 80%) y fueron las madres, mayoritariamente, las que protagonizaron los primeros contactos y la posterior implementación del programa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El programa que hemos diseñado está dirigido a familias que, voluntariamente, quieren implicarse en la mejora del rendimiento académico de sus hijos. En ninguna de las cinco sesiones programadas se ha tratado el tema de la coerción o el manejo de refuerzos para conseguir modificar, extinguir o inducir conductas que interfieran o favorezcan un adecuado logro académico. De hecho, en los resultados, todas aquellas situaciones relacionadas con esta faceta de estilo de socialización (Musitu y Cava, 2001) o bien aparecen negativamente asociadas a las actuaciones características de la implicación familiar, o no tienen incidencia alguna sobre las prácticas de implicación. En este sentido, el programa es muy específico y recoge el conocimiento acumulado sobre la implicación familiar durante la adolescencia. Dicho conocimiento nos indica que la implicación más efectiva en este período vital es la socialización académica frente a la basada en la escuela y/o en el hogar (Fan y Chen, 2001; Grolnick y Slowiaczek, 1994; Hill y Tyson, 2009; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995; Steinberg et al., 1992). En nuestra investigación, la actuación de las familias es distinta antes y después de participar en el Programa de Educación Familiar. Las diferencias se concretan en dos hitos de la socialización académica en la adolescencia (Hill y Tyson, 2009, pp. 758-759):

- los padres comunican sus expectativas de logro y sus valores sobre la educación, alentando sus aspiraciones laborales y educativas a los chicos, discutiendo estrategias de aprendizaje con ellos, haciendo planes y preparativos para el futuro, incluyendo materiales discutidos en la escuela y vinculados a metas y aspiraciones del estudiante.
- este tipo de implicación pueden solicitarla los adolescentes para asegurar sus propias necesidades y dirigir sus intereses y trayectorias.

Si observamos los resultados obtenidos con las familias antes de la implementación del programa, comprobamos que la “ayuda, solicitada, en las tareas escolares en casa” está consistentemente asociada con la claridad en la comunicación de expectativas de padres a hijos y la captación por estos del contenido de dichas

expectativas. En segundo lugar, aparece una variable directamente relacionada con la implicación basada en las actuaciones dentro del hogar, concretamente, en el control que ejercen los padres sobre el tiempo que sus hijos dedican al estudio en casa. La investigación meta-analítica refleja que la aplicación de esta estrategia en el período adolescente, además de algunas inconsistencias relacionadas con las medidas estándar de la implicación (Eccles, 2007; Hill y Tyson, 2009; Steinberg et al., 1992), interfiere en la autonomía del adolescente (Jeynes, 2005, 2007) y únicamente aparece relacionada con el rendimiento académico como una respuesta adecuada de los padres, cuando los chicos tienen un logro bajo o simplemente fracasan (Hill y Tyson, 2009). Las familias participantes acudieron a nuestra llamada apremiadas por este hecho y por la falta de información acerca de su papel en tal situación.

Los resultados obtenidos en la condición de “antes” son muy coherentes en dos sentidos. En primer lugar, la asociación entre la implicación en el hogar y las medidas coercitivas es negativa; de hecho, en todas las referencias que hemos consultado y citado previamente (investigaciones meta-analíticas) no aparece este factor en el período adolescente. En segundo lugar, las modalidades de implicación se manifiestan mezcladas y así, el control sobre el tiempo de estudio en casa viene determinado por la asistencia de los padres a la escuela para informarse y formarse, hacer planes de futuro con sus hijos, comunicarles sus expectativas sobre los estudios, transmitirles confianza y evitar intervenir en la selección de materias y cursos. La misión del programa consistía en transmitir a los progenitores participantes unas líneas de actuación claras, coherentes y compactas para que sus efectos sobre la actividad de sus hijos como estudiantes afectara positivamente a su rendimiento académico.

Las familias que asistieron a todas las sesiones programadas confirman el objetivo que nos habíamos propuesto. Las conductas de ayuda, previamente solicitada por los hijos, aparecen fuertemente asociadas a la ayuda que les prestan sus padres y a la habilidad de éstos para hacerlo recurriendo a la escuela, permitiendo que sus hijos resuelvan sus tareas de un modo semiautónomo, lo cual constituye una de las estrategias más eficaces de socialización académica (Eccles, 2007; Hill y Tyson, 2009). Sucede lo mismo con el control del tiempo de estudio en casa. Frente a la dispersión de los modos de actuación de las familias antes de participar en el programa, el control aparece, en la condición de “después”, fuertemente asociado al control de lo que sus hijos hacen en la escuela, respetando su autonomía en todo momento, y ello lo corrobora el peso negativo que tiene la asistencia de los padres a la escuela sin que lo hayan solicitado sus hijos (Hill y Tyson, 2009).

En cambio, en las familias que solo asistieron a alguna de las cinco sesiones, la ayuda en las tareas escolares se asocia positivamente con la ayuda en la selección

de materias y cursos propuestos por la escuela y discutidos en casa, y en la misma escuela, con una clara vinculación con las metas y aspiraciones de los chicos, factor de mucho peso según constatan la mayoría de los estudios (Hill et al., 2004; Jeynes, 2007). Curiosamente, la actuación basada en la ayuda aparece negativamente asociada al hecho de acompañar a sus hijos a las actividades extraescolares de todo tipo, aspecto directamente relacionado con la autonomía del alumno (Seidman, Lambert, Allen y Aber, 2003) y que este grupo no captó dada su ausencia a varias sesiones del programa. La segunda variable, el control del tiempo de estudio en casa, aparece débilmente asociada al control de la asistencia a las clases, indicando que las sesiones del programa dedicadas a este aspecto, o bien no han surtido efecto, o bien han sido tratadas de modo inadecuado.

Al observar la casuística de ambas variables en cada una de las siete escuelas, apreciamos semejanzas entre ellas antes y después de la implementación. Al diseñar el programa hemos considerado que los efectos más deseables pasaban por compaginar la autonomía con la ayuda y el control conductual, sin entrar para nada en la intervención sobre el control psicológico de los padres y madres sobre sus hijos. De hecho, hemos constatado una significativa correlación positiva, tanto en las familias como en los chicos, entre el control de las horas de estudio en casa y la ayuda, solicitada, en las tareas escolares. Sabemos que la ausencia de control psicológico y la presencia de autonomía concedida tiene efectos positivos sobre el funcionamiento del adolescente en el escenario académico (Wang, Pomerantz y Chen, 2007). A su vez, hay datos que señalan que el control conductual y el apoyo a la autonomía están fuertemente asociados con el logro académico adolescente y el ajuste conductual (Silk, Morris, Kanaya y Steinberg, 2003; Barber, Stolz y Olsen, 2006).

A pesar de estos resultados, las discrepancias que hemos encontrado entre los centros participantes debemos atribuirlos a dos situaciones. Primera, en algunos centros educativos las familias manifestaban tener mucha dificultad para controlar las horas de estudio de sus hijos sin que esto afectase a su percepción de autonomía. Y segunda, las demandas en dos centros estaban más centradas en el aprendizaje de habilidades para ayudar a sus hijos en el trabajo escolar que en el aprendizaje de un estilo parental que fomentase la autonomía de aquéllos, aspecto no contemplado en el programa.

Concluimos, pues, que el Programa de Educación Familiar ayuda a padres y madres a emplear estrategias conductuales directas, relacionadas con la ayuda, el control conductual de los horarios de estudio, la comunicación de expectativas y la planificación compartida de objetivos educativos. A su vez, el programa incide sobre dos aspectos fundamentales de la socialización académica: la prestación de ayuda en los estudios si es solicitada y el control del tiempo de estudio en casa. Por último, la

investigación realizada ha puesto de manifiesto la importancia que tiene dejar que el adolescente tome decisiones autónomas sobre sus objetivos académicos.

En el Programa hay debilidades que es necesario corregir: a) la evaluación se ha hecho sin disponer de un grupo control de familias claramente definido, debido a la dificultad para captar padres y madres voluntarios, aspecto paliado en parte al incluir al grupo de familias que no asistieron a todas las sesiones; b) el Programa no ha tratado las estrategias de coerción y/o refuerzo, a pesar de que en todos los estudios aparecen negativamente asociadas con la implicación familiar de todo tipo; c) el período de tiempo entre las condiciones de “antes” y “después” de la implementación fue de tres meses, lo cual no permite confirmar los cambios en las actuaciones familiares de un modo exhaustivo; y d) consideramos que el Programa no ha podido solventar la ambivalencia de enseñar a las familias a controlar los tiempos de estudio en casa, respetando la autonomía de los estudiantes.

Fecha de recepción del original: 5 de febrero de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 28 de mayo de 2015

REFERENCIAS

- Barber, B., Stoltz, H. y Olsen, J. (2006). Parental support, psychological control, and behavioural control: assessing relevance across the time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(282), 1-137.
- Barton, A., Drake, C., Pérez, J., St. Louis, K. y George, M. (2004). Ecologies of parent engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Comer, J. y Haynes, N. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 217-277.
- Doucet, F. (2011). Parent involvement as ritualized practice. *Anthropology and Educational Quarterly*, 42(4), 404-421.
- Eccles, J. (2007). *Family involvement in Middle and High School student's education*. Harvard Family Research Project. Harvard Graduate School of Education. MA.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Garreta, J. (Dir.) (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CIDE y CEAPA.

- Grolnick, W. y Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hill, E. y Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J. y Petit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference. *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- López, E. (2009). Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *Estudios sobre Educación*, 16, 55-78.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D. y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mattingly, D., Prislín, R., McKenzie, T., Rodríguez, J. y Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Patall, E., Cooper, H. y Robinson, J. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Pomerantz, E., Moorman, E. y Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pomerantz, E., Ng, F. y Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98, 99-111.
- Rudolph, K. (2005). A self-regulation approach to understanding adolescent depression in the school context. En T. Urban y F. Pajares (Eds.), *Educating*

- adolescents: challenges and strategies* (vol. 4, pp. 33-64). Greenwich, CT: Information Age.
- Santos Rego, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62.
- Seidman, E., Lambert, L., Allen, L. y Aber, J. (2003). Urban adolescent's transition to junior high school and protective family transactions. *Journal of Early Adolescence*, 23, 166-193.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Thomas, R., Whybrow, K. y Scharber, C. (2012). A conceptual exploration and participation. Section I: Introduction and early perspectives. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 594-613.
- Vandegrift, J. y Greene, A. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59.
- Wang, Q., Pomerantz, E. y Chen, H. (2007). The role of parent's control in early adolescents psychological functioning: a longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, 78(5), 1592-1610.
- White, K. R., Taylor, M. J. y Moss, V. T. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.